

رویکردی نو در راستای جایگاه انگیزش تحصیلی

در یادگیری و نگرش دانش آموزان به مدرسه

(تاریخ دریافت ۱۴۰۰/۰۷/۱۵، تاریخ تصویب ۱۴۰۰/۱۲/۱۸)

بهرام صفری

چکیده

انگیزش وسیله‌ای در دست معلم است تا به وسیله آن میل به یادگیری را در فراگیر دامن بزند. قطع نظر از هزینه‌های گزاف آموزشی با شیوه‌هایی که در تدریس به کار گرفته می‌شوند، اگر شوق به یادگیری در فراگیرنده برانگیخته نشود تمایلی به یادگیری نشان داده نخواهد شد و در نتیجه آموزش اثربخش نخواهد بود با توجه به این نکته است که سعی می‌شود تا در هر آموزشی با تلاش آگاهانه و مستمر انگیزش را برای یادگیری در فراگیران شکوفا کرده و ایشان را به آموختن مطالب آموزشی علاقه‌مند کرده و یادگیری زمانی اثربخش است که فراگیران برانگیخته گردند. انگیزش می‌تواند کلیه جنبه‌های رفتاری فرد را تحت تأثیر قرار داده و نحوه ادراکات، تصورات، یادگیری‌ها و استدلال‌های انسان اثر گذاشته و با شناختن آن از طرفی موجب تقلیل مشکلات روانی شده و از طرف دیگر مقدمات رشد و شکوفایی انسان را میسر می‌سازد.

واژگان کلیدی: انگیزش تحصیلی، دانش آموزان، والدین، پیشرفت تحصیلی، یادگیری

بخش اول: انگیزش تحصیلی

انگیزش تحصیلی در مدرسه، به رفتارهایی که به یادگیری و پیشرفت مربوط است اطلاق می شود. انگیزش را می توان نیروی محرک فعالیت های انسان و عامل جهت دهنده او تعریف کرد. همچنین برای توضیح و تبیین تفاوت بین دانش آموزانی که استعداد یکسان برای یادگیری دارند، اما پیشرفت تحصیلی آن ها متفاوت است، می توان از این مفهوم استفاده کرد (سیف، ۱۳۸۰). انگیزش تحصیلی یک درگیری تحصیلی یا به عبارت دیگر سرمایه گذاری شناختی، عاطفی و رفتاری برای پیشرفت در تعلیم و تربیت بر اساس اهداف آموزشی است (حافظی، ۱۳۸۱ به نقل از تنهای رشوانلو، ۱۳۸۸). انگیزش می تواند به عنوان ترکیبی از نگرش، خواسته ها، علاقه و تمایل دانش آموزان به صرف تلاش در جهت یادگیری چیزی تعریف شود.

بخش دوم: عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی

بند اول: عوامل آموزشی و مدرسه ای

انگیزش تحصیلی از دوره ابتدایی تا دبیرستان به تدریج کاهش می یابد. در تبیین علت کاهش انگیزش تحصیلی Linch & Cicchetti (۱۹۹۷؛ به نقل از Deci & Ryan, ۲۰۰۰) فرض می کنند، از آنجایی که دانش آموزان از دوره راهنمایی به بعد زمان کمتری را با معلم خود می گذرانند و ممکن است فرصت کمی داشته باشند تا رابطه ای نزدیک با معلم برقرار کنند و دوره راهنمایی استرس زیادی را به همراه داشته و با نیازهای نوجوان ناهماهنگ است و در نهایت این وضعیت بر انگیزش تحصیلی آنان تأثیر گذار است. Lumsden (۱۹۹۴) به نقل از Deci & Ryan (۲۰۰۲) بیان می کند که انگیزه یادگیری از طریق الگو یابی، ارتباطات و معاشرت با دیگران (والدین، معلمان، همسالان) تقویت و پرورش می یابد. Grolnick (۱۹۸۶) Ryan & Ryan (۲۰۰۱) دریافتند، دانش آموزانی که معلمشان را به عنوان فردی حامی استقلال و خودمختاری و گرم و صمیمی، تصور می کنند، به نظر می رسد بیشتر درون انگیزه می باشند و احساس شایستگی بیشتری می کنند و دارای عزت نفس بالایی در مقایسه با دانش آموزانی که معلمشان را منفی ارزیابی می کنند، هستند. Hant (۱۹۷۵)، به نقل از عابدی و مظفری، (۱۳۸۸) بیان می کند که عدم تطابق محیط کلاس درس تأثیر منفی بر انگیزش تحصیلی

دانش آموزان دارد و توصیه می‌کند که باید به تطابق بین نیازهای دانش آموزان نوجوان و فرصت‌هایی که به آن‌ها در دبیرستان داده می‌شود، توجه کرد. به طور کلی عوامل آموزشی و مدرسه‌ای زیر را می‌توان بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان مؤثر دانست:

بند دوم: اثرات معلم و کلاس درس

در گذشته نقش معلمان را در انگیزش تحصیلی دانش آموزان بسیار محدود می‌پنداشتند. روش اصلی معلمان برای ایجاد انگیزش در دانش آموزان پاداش‌هایی از قبیل نمره، امتیاز، تشویق، جایزه و عکس برگردان بود. این دیدگاه که از نظریه شرطی سازی املی اخذ شده بود امکان انگیزش را در محیط قرار می‌داد. هدف نهایی چنین نظامی این بود که دانش آموزان مستقلانه در فرایند یادگیری شرکت کنند و معلم مطالب درسی را تنظیم می‌کرد و دانش آموزان پاسخ می‌دادند و پاداش می‌گرفتند. با این ترتیب برای یادگیری، نیاز به تعامل زیادی با معلم نبود (Keller, 1986؛ به نقل از پنتریچ و شانک، ۲۰۰۲؛ ترجمه شهرآرای، ۱۳۸۶).

شواهد گوناگون بدست آمده این نقش معلمان را تغییر داده است. تقریباً هر کاری که معلم انجام می‌دهد، اثر انگیزشی بالقوه‌ای روی دانش آموزان دارد. این نه تنها شامل اعمال انگیزشی آشکاری است که معلم انجام می‌دهد (مثل تعیین هدف و پاداش دادن به عملکرد خوب)، بلکه فعالیت‌هایی را که معمولاً با نحوه تدریس مرتبط اند (مثل گروه‌بندی دانش آموزان و روش‌های سؤال کردن) و نیز تلاش معلم برای مدیریت کلاس و روش‌های کاهش و نوع برخورد با مشکلات انضباطی را در بر می‌گیرد. شواهد تحقیقی نشان می‌دهند که علاوه بر اینکه معلمان روی دانش آموزان تأثیر می‌گذارند، بلکه دانش آموزان نیز روی افکار و اعمال معلمان اثر می‌گذارند و افکار و رفتارهای معلمان تحت تأثیر نحوه واکنش دانش آموزان به فعالیت‌های کلاسی قرار می‌گیرد. معلم از طریق برنامه ریزی و تدریس روی انگیزش و یادگیری دانش آموزان اثر می‌گذارد و واکنش دانش آموزان در جریان تدریس باعث می‌شود که معلم اوضاع را بسنجد و راهبردهایی را که روی انگیزش و یادگیری دانش آموزان اثر بهتری می‌گذارند بکار گیرند (پنتریچ و شانک، ۲۰۰۲؛ ترجمه شهرآرای، ۱۳۸۶).

بند سوم: جو مدرسه

جو مدرسه^۱ نیز می تواند بر بازده معلم و دانش آموز مؤثر باشد. سه جنبه جو مدرسه عبارتند از احساس تشریک مساعی و تعلق، صمیمیت و ادب در روابط شخصی و احساس ایمنی و امنیت. احساس اشتراک اجتماعی می تواند شامل احساسات افراد نسبت به گروه یا سازمانی شود که به آن تعلق دارند، بگونه ای که آنها به اهداف و ارزش ها متعهد می شوند دسی و ریان (۱۹۸۵) اظهار کرده اند که همه افراد نیازی اساسی نسبت به احساس تعلق و وابستگی دارند و هر ساختار سازمانی که این نیاز را حمایت و ارضا کند، منجر به انگیزش درونی و تعهد (درگیری) بیشتر می شود. بنابراین به نظر می رسد داشتن یک نوع احساس اشتراک جمعی بین معلم و دانش آموزان از دیدگاه انگیزشی حائز اهمیت است. صمیمیت (گرمی) و ادب ابراز شده^۲ در روابط بین افراد مدرسه، بعد دوم جو مدرسه را منعکس می کند. رابطه دوستانه و مؤدبانه بین معلمان و مدیران با پیامدهای مثبت کارایی سازمان ارتباط دارد. آثار موجود درباره مدارس اثربخش نیز بر اهمیت رابطه دوستانه برای افزایش اثربخشی مدرسه تأکید کرده اند. در چارچوب روابط دانش آموز و معلم مطمئناً احساس توجه، نگرانی، حمایت و احترام به دانش آموز و تعامل مثبت میان معلم-دانش آموز با پیامدهای انگیزشی مثبت ارتباط دارد (پنتریچ و شانک، ۲۰۰۲؛ ترجمه شهرآرای، ۱۳۸۶).

بند چهارم: سازگاری با مدرسه

دانش آموزان با سازگاری های متعددی در مدرسه روبرو می شوند. از هر سال تحصیلی تا سال بعد معلمان، کلاس ها، قوانین و روال مدرسه و کلاس درس، انتظارات از عملکرد دانش آموزان، دشواری کارهای مدرسه و همسالان تغییر می کنند. موفقیت دانش آموزان در چالش ها متضمن موفقیت کودک، بلکه در بر گیرنده نگرش های او به مدرسه، اضطراب، تنهایی، حمایت اجتماعی و انگیزش تحصیلی است (پنتریچ و شانک، ۲۰۰۲؛ ترجمه شهرآرای، ۱۳۸۶).

۱ School climate

۲ Civility

بند پنجم: عوامل خانوادگی

یافته‌ها به دست آمده از برخی پژوهش‌ها بیانگر آن است که محیط خانواده تأثیر معنی‌داری بر روی انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان، کارآمدی آن‌ها و همچنین اهداف اجتماعی که دنبال خواهند کرد دارد.

Ryan (۲۰۰۱) بیان می‌کند که کیفیت رابطه با والدین، بر انگیزه تحصیلی و شایستگی ادراک شده فرزندان آن‌ها تأثیر می‌گذارد و محیط خانواده منبع انگیزشی بسیار مهمی برای فرد است. Ryan & Grolnic (۱۹۸۶ به نقل از Ryan، ۲۰۰۱) همچنین بیان می‌کنند که محیط خانواده بر ارزیابی دانش‌آموزان از مدرسه و معلم خود تأثیرگذار است و کیفیت این رابطه بر عملکرد تحصیلی، قابل ملاحظه است، به طوری که دانش‌آموزانی که امنیت بیشتری را احساس می‌کنند، احساس توانایی بیشتری می‌کنند و نگرش و انگیزش بسیار مثبتی را به مدرسه نشان می‌دهند.

بند ششم: نقش محیط خانه

اگر محیط خانه دانش‌آموزان سرشار از فعالیت‌های جالبی باشد که کنجکاوی آن‌ها را تحریک کند و چالش‌های متوسطی را فراهم سازد، انگیزش پرداختن به فعالیتها و یاد گرفتن مهارتها و اطلاعات جدید در دانش‌آموزان ایجاد می‌شود (پنتریچ و شانک، ۲۰۰۲؛ ترجمه شهرآرای، ۱۳۸۶).

Gutfreid et al (۱۹۹۸)، به نقل از؛ پنتریچ و شانک، ۲۰۰۲؛ ترجمه شهرآرای، ۱۳۸۶) برای بررسی نقش تحریک شناختی در خانه بر روی انگیزش تحصیلی درونی کودکان تحقیقاتی انجام دادند. متغیرهای محیط خانه در این تحقیقات عبارت بودند از: مباحث خانوادگی، شرکت در رخدادهای فرهنگی، بازدید از کتابخانه، سفر، اهمیت دادن به خواندن، امکانات تدریس خصوصی، دسترسی به آلات موسیقی، علاقه خانواده به موسیقی، هنر و ادبیات. این محققان محیط خانوادگی را وقتی که کودکان ۸ ساله بودند و نیز انگیزش تحصیلی را وقتی که آنان ۹، ۱۰ و ۱۳ ساله بودند ارزیابی کردند. نتایج نشان داد کودکانی که خانه آنان حریک شناختی بیشتری را فراهم می‌کرد، از ۹ تا ۱۳ سالگی انگیزش تحصیلی بیشتری را نشان دادند.

در محیط خانه هم باید نقش مادر بررسی شود و هم نقش پدر؛ زیرا اختلاف در رفتار والدین عموماً به عنوان متغییری که روی رشد کودکان اثر می‌گذارد مطرح شده است. Accles et al (۱۹۹۸)، به نقل از؛ پنتریچ و شانک، ۲۰۰۲؛ ترجمه شهرآرای، ۱۳۸۶) شش باور والدین که می‌تواند اثرات بالقوه روی باورهای انگیزشی کودکان داشته باشد را فهرست کرده‌اند، این باورها عبارتند از:

۱. عملکرد کودک در مدرسه را به چه چیزهایی اسناد می‌دهد.
۲. تکالیف مدرسه را چقدر دشوار می‌دانند.
۳. چه انتظارات و اطمینانی درباره توانایی‌های کودک خود دارند.
۴. چه ارزشی برای تکالیف مدرسه قائلند.
۵. چه معیارهایی برای موفقیت دارند.
۶. چه باورهایی درباره موانع موفقیت و راهبردهای غلبه بر این موانع دارند.

بند هفتم: وضعیت اجتماعی - اقتصادی خانواده

رابطه بین وضعیت اجتماعی - اقتصادی خانواده و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان به روشنی معلوم شده است. دانش‌آموزانی که با وضعیت اجتماعی - اقتصادی پایین‌تر تعلق دارند، معمولاً انگیزش و موفقیت تحصیلی کمتری را نشان می‌دهند و برای شکست در مدرسه و ترک تحصیل در معرض خطر بیشتری هستند. خانواده‌های در سطح پایین در مقایسه با خانواده‌های در سطح بالای اجتماعی - اقتصادی منابع کمتری برای کمک به یادگیری فرزندان‌شان در خارج از مدرسه دارند (پنتریچ و شانک، ۲۰۰۲؛ ترجمه شهرآرای، ۱۳۸۶). دانش‌آموزانی که دارای وضعیت اجتماعی - اقتصادی پایین‌تری هستند، ممکن است مزایای مدرسه رفتن را بطور کامل درک نکنند و در نتیجه دارای انگیزش تحصیلی پایینی باشند. آنها ممکن است درک نکنند که اگر خوب درس بخوانند، شانس خود را برای ورود به دانشگاه، یافتن شغل خوب و دستیابی به ثبات مالی افزایش می‌دهند. علاوه بر این ممکن است آنها نخواهند یا نتوانند از مزایای کوتاه مدت کار کردن در زمان حال، به خاطر مزایای بلند مدت حاصل از رفتن به مدرسه که در آینده عاید آنها خواهد شد چشم‌پوشی کنند. همچنین ممکن است

آنها الگوهای مثبت معدودی داشته باشند که موفق شده و این خصوصیات را نشان می دهند؛ در عوض ممکن است آنها الگوهایی داشته باشند که مدرسه را رها کرده و یا بیکارند و یا شغل هایی با درآمد کم دارند (یوسفی، ۱۳۹۱).

بخش سوم: اثر همسالان بر انگیزش تحصیلی

شبکه همسالان می تواند انگیزش تحصیلی اعضای خود را به طرق متعدد به شدت تحت تأثیر قرار دهد. شبکه همسالان کمک می کند تا امکان تعامل با یکدیگر، امکان مشاهده تعاملات دیگران و امکان دستیابی به فعالیت های گوناگون برای دانش آموزان فراهم شود. با گذشت زمان، اعضای شبکه بیشتر به یکدیگر شبیه می شوند. محققان دریافتند که بحث میان دوستان، انتخاب فعالیت توسط آنان را تحت تأثیر قرار می دهد و معمولاً دوستان، انتخاب های مشابهی دارند (پتریچ و شانک، ۲۰۰۲؛ ترجمه شهرآرای، ۱۳۸۶). بسیاری از والدین معمولاً کاهش انگیزه یا عملکرد تحصیلی نوجوانشان را به دوستان ناباب نسبت می دهند. این تبیین اجتماعی شدن است، مبنی بر این که همسالان اثر منفی روی دانش آموزان دارند و آنها را به این ترتیب اجتماعی می کند که باورهای انگیزشی کمتر سازش یافته ای را بپذیرند و کمتر به امور تحصیل بپردازند. در مقابل تبیین انتخابی بودن به این معناست که دانش آموزان خود دوستان و گروه همسالانشان را انتخاب می کنند و این انتخاب اغلب بر اساس شباهت در ارزش ها، نگرش ها یا باورها صورت می گیرد و در نتیجه افراد شبیه به هم در یک گروه قرار می گیرند. در این گروه ها ارزش ها و باورهای تقویت می شود که می تواند به انگیزش بالاتر یا پایین تر و یا اشتغال بیشتر یا کمتر به امور تحصیل منجر شود.

بند اول: هنجارها، ارزش ها و باورهای مشترک

اگر کسی مدرسه ای را دارای فرهنگ بداند و آن مدرسه از فرهنگ های گوناگون کشورهای مختلف تشکیل شده باشد، ان گاه افراد موجود در ساختمان مدرسه در بعضی ارزش ها و باورهای اصلی راجع به سازمان، عملکرد آن، دانش آموزانش و روشهای آموزشی و یادگیری اش مشترک خواهد بود. این ارزش ها و باورهای اصلی که توسط افراد ساخته و آگاهانه حفظ می شود، مثل نمرات، اهداف مدرسه یا باورهای ضمنی، در روشهای روزمره هدایت گر یا

راهنمای رفتار معلم و دانش آموز منعکس می‌شود (پنتریچ و شانک، ۲۰۰۲؛ ترجمه شهرآرای، ۱۳۸۶). Schunk & Pintrich (۲۰۰۰) چهار باور عمومی را که انگیزش و یادگیری دانش آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهند برشمرده‌اند. نخستین باور عمومی به باور کلی راجع به طبیعت (ذات) انسان مربوط است. دانش آموزان اساساً خوب هستند، برای یادگیری برانگیخته می‌شوند و ذاتاً به مدرسه کنجکاوند یا اینکه اساساً بدند، برای یادگیری برانگیخته نمی‌شوند و نیازمند کنترل و اجبار برای انجام کارهای مدرسه هستند. این عقیده عمومی آشکارا بر انواع روشها و شیوه‌های مدیریتی در مدارس تأثیر می‌گذارد.

دومین باور به انعطاف‌پذیری با ثبات یادگیری و توانایی دانش آموزان مربوط است. معلمان ممکن است معتقد باشند که دانش آموزان می‌توانند یاد بگیرند و می‌توانند دانش و تواناییهایشان را برای عملکرد خوب در مدرسه افزایش دهند؛ یا اینکه فرض کنند دانش آموزان از توانایی مشخصی برخوردارند که چندان تغییر نمی‌کنند. یکی از اصول مدرسه کارآمد این باور مشترک در میان کارکنان است که همه دانش آموزان قابلیت یادگیری دارند و لذا معلمان باید انتظارات بالایی از همه دانش آموزان صرف نظر از میزان توانایی یادگیری و تسلط بر مطلب داشته باشند.

سومین باور مشترک در مورد تدریس و آموزش است. برای مثال ایجاد «کلاس‌های ساکت و آرام» که در آن دانش آموزان در سکوت و به‌طور انفرادی سرصندلی‌هایشان کارهایشان را انجام دهند، نشانه آموزش مؤثر و یا نشانه معلم خوب است. معلمان با کارآمدی کم تمایل دارند بپذیرند که توانایی به‌کارگیری این راهبردها و رفتارها را ندارند و در این مورد که آنها می‌توانند بر دانش آموزان تأثیرگذار باشند، مرددند. آخرین موردی که می‌تواند بر نظام باورهای معلمان و دانش آموزان اثر بگذارد با اهداف مشترک مدرسه در ارتباط است. آثار مربوط به مدارس اثربخش، بر اهمیت داشتن اهداف واضح و توافق‌شده در سطح مدرسه تأکید دارند. مجموعه‌ای از اهداف روشن و مشترک که به‌طور منظم پیگیری می‌شوند مطمئناً می‌تواند معلمان و دانش آموزان را در انتخاب رفتارشان کمک و راهنمایی کند. مدارس با اهداف روشن، پیامدهای مثبت برای معلم دارند؛ یعنی معلمان روحیه بالاتر و بی‌نظمی کمتر

در کلاس ها، بدرفتاری کمتر دانش آموزان، صرف زمان بیشتر بر روی تکالیف وغیبت کمتر دانش آموزان را دارا هستند (پنتریچ و شانک، ۲۰۰۲؛ ترجمه شهرآرای، ۱۳۸۶).

بخش چهارم: مفهوم تاب آوری

تاب آوری نخستین بار توسط روانشناسان تحولی در مطالعه کودکانی که در شرایط ناگوار قادر بودند زنده بمانند بررسی شد. اوایل قرن حاضر با ظهور مکتب روانشناسی مثبت گرا توسط سلیگمن و همکارانش همراه بود که اهداف عمده این مکتب، شامل کمک به افراد دارای شخصیت سالم و کمک به شکوفاسازی قابلیت های انسانی بود. یکی از مسائل مطرح در روانشناسی مثبت «تاب آوری» است. تاب آوری ظرفیت روبرو شدن، غلبه کردن و حتی قوی تر شدن به وسیله تجربه مشکلات یا آسیب ها است. در فرایند تاب آوری دو شرط مهم وجود دارد: ۱. افراد با تهدیدهای مهم یا سختی های شدید روبرو می شوند، ۲. باوجود سختی ها و مشکلات مهم به سازگاری مثبت دست یافته و پیشرفت می کنند. مفهوم تاب آوری مبتنی بر این نظریه است که علی رغم آن که برخی از افراد با عوامل خطر متعددی روبرو می شوند و در نتیجه احتمال بروز اختلال در آن ها بیشتر است ولی دچار آن اختلال نمی شوند. برخی از محققین معتقدند که به وجود آمدن تاب آوری ناشی از عواملی است که همانند یک سپر بلا، افراد در معرض خطر را در برابر آثار سوء مواجهه با عوامل خطر محافظت می کنند (طارمیان، ۱۳۸۳).

برای اصطلاح تاب آوری تعاریف زیادی ارائه شده است. Garmezy & Masten (۱۹۹۱) تاب آوری را فرایند سازگاری موفقیت آمیز علی رغم شرایط چالش برانگیز و تهدیدکننده تعریف کرده اند.

Waller (۲۰۰۱) اظهار می دارد تاب آوری صرفاً به سازگاری و تطبیق سازنده و مثبت در برخورد با مشکلات و گرفتاری ها اطلاق شده است. کودکان تاب آور ویژگی های شخصی مثل شایستگی اجتماعی، خودمختاری، نظم، صبر، خوش بینی و هوش بالا دارند. آن ها مهارت های حل مسئله خوبی دارند و احساس هدفمندی و کنترل شخصی، عزت نفس بالا، اهداف آینده و تمرکز بر نقاط قوت نه نقاط ضعف نیز از دیگر ویژگی های آن ها است.

تاب آوری به توانایی یک انسان گفته می شود که به طور موفقیت آمیز شرایط نامطلوب را پشت

سر گذاشته و با آن‌ها تطابق می‌یابد و علی‌رغم مواجهه با مشکلات زندگی به قابلیت تحصیلی، هیجانی و اجتماعی دست می‌یابد (Davis, ۱۹۹۹، به نقل از کیانی دهکردی، ۱۳۸۳). بنابراین تاب‌آوری کیفیتی (خصوصیتی) است که تمام بچه‌ها با آن متولد می‌شوند و می‌تواند پرورش و توسعه بیابد. ایجاد تاب‌آوری چیزی نیست که بزرگ‌سالان برای جوانان انجام دهند بلکه فرایندی است جهت فراهم‌سازی یک محیط حفاظتی، خلق فرصت‌هایی برای افراد جوان تا در اجتماعشان مشارکت کنند، پیشنهاد جایگزین‌های مناسب برای اوقات بیکاری جوانان و کمک به افراد جوان تا گذر به دوران بزرگ‌سالی را با موفقیت و سلامت پشت سر بگذارند. تاب‌آوری خصوصیتی است خاص نوجوانانی که با وجود مواجهه با استرس و شرایط ناگوار در زندگی‌شان، تسلیم افت تحصیلی، مشکلات تحصیلی، جسمی و روحی نمی‌شوند و به پیشرفت و موفقیت دست می‌یابند. گرچه تعاریف زیادی از تاب‌آوری ارائه شده است اما به‌طور کلی واژه تاب‌آوری به عوامل و فرایندهایی اطلاق می‌شود که خط سیر رشدی را از خطر به رفتارهای مشکل‌زا و آسیب روان‌شناختی قطع کرده و به‌رغم وجود شرایط ناگوار به پیامدهای سازگارانه منتهی می‌گردد (محمدی، ۱۳۸۴). در واقع تاب‌آوری به این مسئله می‌پردازد که علی‌رغم قرار گرفتن در معرض فشارهای شدید و عوامل خطر می‌تواند توانش اجتماعی خود را بهبود دهد و بر مشکلات غلبه کند و به موفقیت نائل شود.

بند اول: تاریخچه نظریه‌پردازی در مورد تاب‌آوری

اندیشه تاب‌آوری فردی علی‌رغم مواجهه با شرایط ناگوار، از سال‌ها قبل در اسطوره‌ها، افسانه‌ها، هنر و ادبیات وجود داشته است. وقتی که روانشناسی، تحول خود را به‌عنوان یک علم در اواخر قرن نوزده و اوایل قرن بیستم آغاز کرد، تمایل واضحی در زمینه سازگاری فرد با محیط وجود داشت که در طیفی از نظریات، از نظریه انتخاب طبیعی تا نظریه روانشناسی تحلیلی، خود مشهود است. برای مثال فروید به توانایی قابل توجه انسان جهت تفوق بر شرایط ناگوار توجه می‌کند. در حدود سال ۱۹۷۰ گروهی از دانشمندان روانشناسی تحولی توجه خود را به کودکانی معطوف کردند که علی‌رغم تجربه خطر، موفقیت را تجربه می‌کردند. این پژوهشگران بر این عقیده‌اند که مطالعه تاب‌آوری می‌تواند برای تدوین برنامه‌ها و مداخلات

معطوف بر ارتقاء شایستگی و پیشگیری یا تخفیف مشکلات در زندگی افراد، آگاهی‌بخش باشد. اندیشه‌های این پیشگامان الهام‌بخش سه دهه پژوهش و مداخله گردید (پور نواب، ۱۳۹۰). زمانی که سازه تاب‌آوری برای اولین بار در دهه ۱۹۷۰ معرفی شد، نظریه‌پردازان، سازگاری موفقیت‌آمیزی را در مواجهه با مصیبت‌ها به خصوصیات مثبت نسبتاً ماندگار نسبت دادند. این باعث شد تا محققان در آغاز عوامل حمایت‌کننده‌ای (مانند هوش‌بهر) را جستجو کنند که یک کودک آسیب‌ناپذیر در برابر مصیبت‌ها را می‌سازد؛ اما باگذشت زمان، مفهوم تاب‌آوری از یک حالت نسبتاً ثابت و درونی به یک فرایند بیرونی و پویا که شامل مجموعه‌ای از پیشرفت، تبادل دوجانبه بین کودک و محیط است، در نظر گرفته می‌شود. نظریات ابتدایی درباره تاب‌آوری بیشتر بر ویژگی‌ها و خصوصیات‌هایی که دارای پیامدهای مثبت در مواجهه با مصائب و مشکلات است تأکید داشتند، اما بعداً به عوامل حفاظتی بیرونی مؤثر در تاب‌آوری مثل روابط با بزرگ‌سالان توجه کردند، امروزه در نظریات، تاب‌آوری را سازه‌ای چندبعدی می‌دانند که متشکل از متغیرهای سرشتی مثل مزاج، شخصیت، به‌علاوه مهارت‌هایی همچون مهارت حل مسئله است. اگرچه دیدگاه‌های سنتی، تاب‌آوری را به‌عنوان خصیصه شخصیتی غیرقابل تغییر ترسیم کرده‌اند (که از نظر این دیدگاه‌ها یک فرد می‌تواند واجد یا فاقد آن صفت باشد) ولی شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد این ویژگی به میزان زیادی قابل تغییر است و می‌تواند در افراد ایجاد گردد.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

اصول و پایه نظری تاب‌آوری برگرفته از نظریه شناختی - رفتاری (Beck, 1976؛ به نقل از جعفری، ۱۳۸۹) و نظریه یادگیری اجتماعی (Bandura, 1977؛ به نقل از جعفری، ۱۳۸۹) است. نظریه شناختی - رفتاری بر این باور است که خلق‌وخو و رفتار عمدتاً به‌وسیله تفسیر شناختی دنیای پیرامون حاصل می‌شود. این نظریه بر تفسیر شناختی افراد از دنیای اطراف خود که در فرایند پیشرفت و اجتناب‌سازگاری افراد در یک موقعیت خاص مؤثر است تأکید می‌کند. از دید نظریه شناختی - رفتاری، تاب‌آوری از طریق ادراک افراد از موقعیت‌ها، باورهای فعلی و تاریخچه تجارب یادگیری افراد می‌شود. نظریه یادگیری اجتماعی، به یادگیری‌هایی که در درون یک بافت اجتماعی روی می‌دهد اشاره دارد. این نظریه در تبیین

رفتار انسانی به تعامل متقابل پیوسته میان تأثیرات شناختی، رفتاری و محیطی تأکید دارد. این دو رویکرد نظری، تاب‌آوری را در تأکید بر رابطه بین افراد و محیط اجتماعی آن‌ها و ماهیت پویا و تقابلی این روابط که به‌وسیله عوامل شناختی متأثر می‌شود، مفهوم‌سازی می‌کند. رشد تاب‌آوری به نظر می‌رسد به مشخصه‌های شخصی افراد نظیر توانایی ارزیابی شناختی موقعیت، تجارب قبلی افراد و عوامل زمینه‌ای که از طریق موقعیت‌های خاصی تعریف می‌شود، وابسته باشد. با وجود اینکه خاستگاه تاب‌آوری تعریف مفهومی را فراهم می‌کند، پایه اصلی پژوهش تاب‌آوری بیانگر تحول نظریه تاب‌آوری در حوزه‌های بالینی و اجتماعی است (جعفری، ۱۳۸۹).

بند دوم: رویکردهای نظری مرتبط با تاب‌آوری

۱. نظریه بالبی و سبک دلبستگی

مفهوم تاب‌آوری بر اساس اصول اولیه نظریه دلبستگی قرار دارد و برخی از محققین و صاحب‌نظران بر این باورند که نظریه دلبستگی از ریشه‌های مفهوم تاب‌آوری است و بین نظریه دلبستگی و تاب‌آوری ارتباط وجود دارد. نظریه دلبستگی فرض را بر این قرار داده است که روابط اولیه نوزاد - مراقب تعیین‌کننده روابط او در زندگی اوست و دلبستگی‌های ناایمن و ضعیف باعث ایجاد اختلال‌های روانی مثل اضطراب و افسردگی در فرد می‌گردد. طبق نظر بالبی (۱۹۶۹)، این تجربه‌های تعاملی نخستین، درون‌سازی می‌شوند و با تشکیل مدل‌های درون‌کاری^۱، هم‌چگونگی رابطه فرد با دیگران را تعیین می‌کند و هم مشخص خواهند کرد که فرد شرایط استرس‌زا را چگونه تجربه خواهد نمود، احساسات مرتبط با آن را چگونه نشان خواهند داد و روش‌های مواجهه وی با آن شرایط چگونه خواهند بود (بشارت و همکاران، ۱۳۸۶).

بالبی و هم‌آینزورث^۲ به بیان این مسئله پرداخته‌اند که تاب‌آوری نتیجه ایمن بودن سبک دلبستگی است زیرا کودک یا نوزاد با استفاده از تکیه‌گاه دلبستگی به‌عنوان پایگاه ایمن برای جستجوی محیطشان استفاده می‌کنند و در صورتی که نیاز به تسلی و آرامش داشته باشند،

۱ Internal working models

۲ Ainsworth

والدیشان در دسترس هستند. باین همه این امکان هم وجود دارد که افرادی که سبک دل بستگی نایمی را در دوران کودکی تجربه کرده‌اند با فائق آمدن بر تجارب قبلی‌شان افراد تاب‌آوری شوند.

۲. رویکرد آدلر به تاب‌آوری

مفهوم تاب‌آوری در مفهوم «غایت‌نگری خیالی»^۱ آدلر دیده می‌شد، یعنی اندیشه‌های خیالی رفتار ما را هدایت می‌کنند (شولتز، ۱۹۹۰، ترجمه کریمی و همکاران، ۱۳۸۶). آدلر در زمینه غایت‌نگری خیالی تحت تأثیر دیدگاه ویهینگر^۲ قرار داشت که معتقد بود افراد با خیال‌ها و اعتقاد به این که دنیا چگونه باید باشد، زندگی می‌کنند. از مفاهیم نزدیک به موضوع تاب‌آوری در نظریه آدلر می‌توان به علاقه اجتماعی اشاره کرد. یکی از عوامل حفاظتی و افزایش‌دهنده تاب‌آوری علاقه اجتماعی است. علاقه اجتماعی یکی از مفاهیم مهم نظریه آدلر است. آدلر علاقه اجتماعی را با احساس همانندسازی با دیگران برابر می‌داند. «دیدن با چشم دیگران، شنیدن با گوش دیگران، احساس کردن با قلب دیگران». (کوری، ۲۰۰۵، ترجمه سید محمدی، ۱۳۸۵). آدلر معتقد بود که همه مشکلات و شکست‌هایی که افراد در زندگی با آن مواجه می‌شوند ناشی از فقدان علاقه اجتماعی است. این سازه همبستگی مثبتی با مؤلفه‌ها و شاخص‌های تاب‌آوری مانند اعتماد به نفس، خود کارآمدی، رضایت از زندگی و بهزیستی روانی، اعتماد کردن و مورد علاقه بودن، شادمانی و حس شوخ‌طبعی و با درماندگی، خودشیفتگی، افسردگی و اضطراب که از شاخصه‌های آسیب‌پذیری هستند رابطه منفی دارد. ردولف درایکوس^۳ از پیروان آدلر بود. وی تاب‌آوری را «شجاعت کامل نبودن» تعریف کرده است. او در سخنرانی جدیدش با همین عنوان تأکید کرده است که در فرایند درمان با خانواده‌ها مشاوران باید اشتباه‌ها را کم‌اهمیت‌تر و کارهای خوبی را که افراد انجام می‌دهند را پراهمیت جلوه دهند. میزان تاب‌آوری در مجموعه خانواده، مک است مستقیماً متناسب با

۱ Final fictionalism

۲ Vaihinger

۳Rudolf Driekurs

توانایی و تمایل خانواده برای نشان دادن شجاعت ناکامل بودن باشد. هر چند درایکوس مستقیماً مفهوم تاب‌آوری را موردبررسی قرار نداده، ولی اشاره‌هایی که در ارتباط با شیوه‌های فرزند پروری و پرورش دانش آموزان داشته است که به این مسئله مرتبط است. او در شیوه‌های انضباطی و مدیریت مدرسه و کلاس به مفهوم «دلگرم سازی»^۱ تأکید می‌کند و خود این مفهوم ارتباط نزدیکی با شجاعت ناکامل بودن و تاب‌آوری دارد. همچنین در این دیدگاه «دلسرده سازی»^۲ از عوامل مخل تاب‌آوری و ایجادکننده رفتارهای نادرست در افراد است. برای آدلرگراها، فرد ناسازگار بیمار نیست بلکه دلسرده است (علیزاده، ۱۳۸۳). در اصل می‌توان گفت تغییر نگرش نسبت به دلسرده‌های گذشته و ایجاد تاب‌آوری برای رویارویی با رویدادهای آینده پایه‌ای در مشاوره و روان‌درمانی آدلری است. علاوه بر این که از دیدگاه آدلر، درایکورس و روان‌شناسان آدلرگرا دلگرم سازی پایه‌ای برای ایجاد تاب‌آوری، تغییر نگرش نسبت به دلسرده‌های گذشته نیز که معادل شناسایی خطاها و تحریف‌های شناختی و به چالش کشیدن و مبارزه با آن‌ها در رویکردهای شناختی است، مبنای تاب‌آوری است. (کاوه، ۱۳۸۸).

۳. رویکرد شناختی - اجتماعی بندورا درباره تاب‌آوری

یکی از نظریات مرتبط با تاب‌آوری، نظریه شناختی اجتماعی بندورا است. طبق نظر بندورا شخص، محیط و رفتار فرد باهم به‌طور تعاملی مل می‌کنند تا رفتار بعدی شخص را تعیین نمایند. به سخن دیگر، هیچ‌یک از این سه جزء را نمی‌توان جدا از اجزای دیگر به‌عنوان تعیین‌کننده رفتار انسان به‌حساب آورد (هرگنهان و السون ۲۰۰۹؛ ترجمه سیف، ۱۳۸۷). وی مفهوم تقابل سه عنصری^۳ را ارائه کرده است که در آن رفتار، عوامل شناختی و عوامل محیطی یا موقعیتی به‌عنوان تعیین‌کننده‌های متعامل^۴ بر یکدیگر عمل می‌کنند. بر اساس این نظریه،

۱ Encouragement

۲ Discouragement

۳ Triadic reciprocity

۴ Interacting deter minant

تاب‌آوری از تعامل بین عوامل محیطی، رفتاری و فردی به وجود می‌آید (کاوه، ۱۳۸۸).

۴. نگاه سلیگمن به تاب‌آوری

مارتین سلیگمن یکی از پیشگامان و صاحب‌نظران روان‌شناسی مثبت‌نگر است. سلیگمن معتقد است مبنای تاب‌آوری، مثبت‌اندیشی و خوش‌بینی در نحوه تفکر افراد درباره علت‌ها ریشه دارد. در اصل سلیگمن هم مانند بک والیس و پیروان نظریه‌های شناختی معتقد بود روشی که افراد به رویدادها می‌نگرند و به‌ویژه روشی که رویدادهای ناخوشایند را تفسیر می‌کنند، بسیاری از حیطه‌های زندگی آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. سلیگمن پژوهش‌هایی را در ارتباط با موضوع درماندگی آموخته‌شده^۱ انجام داد و نظریه‌ای در این رابطه ارائه کرد (کاوه، ۱۳۸۸). درماندگی آموخته‌شده نوعی حالت روان‌شناختی است که وقتی فردی انتظار دارد پیامدهای زندگی غیرقابل کنترل باشند، ایجاد می‌شود (Seligman, ۱۹۷۵). به نقل از ریو، ترجمه سید محمدی، ۱۳۸۲). نظریه تجدیدنظر شده درماندگی آموخته‌شده، بر اهمیت اسناد یا نسبت دادن‌هایی که افراد در یک موقعیت به کار می‌برند تأکید می‌کند. هریک از افراد در نسبت دادن امور به علل مختلف، عادت‌های خاصی دارند که این خصیلت شخصیتی «سبک تبیین^۲» یا «سبک اسناد^۳» نامیده می‌شود. سبک تبیین در هر فرد در دوره کودکی شکل می‌گیرد و در صورتی که از خارج دخالتی در آن اعمال نشود، سرتاسر عمر پابرجا می‌ماند. سبک تبیین سه بعد دارد که عبارت‌اند از: تداوم (گاهی در برابر همیشه)، فراگیر بودن (خاص در برابر کلی)، شخصی‌سازی (درونی در برابر بیرونی).

سبک تبیین خوش‌بینانه، به صورت گرایش به توجیه کردن رویدادهای ناگوار با انتساب‌های بیرونی، ناپایدار و قابل کنترل آشکار می‌شود. سبک تبیین بدبینانه، به صورت گرایش به توجیه کردن رویدادهای ناگوار با انتساب‌های درونی، پایدار و غیرقابل کنترل آشکار می‌شود (ریو،

۱ Learned helplessness

۲ Explanatory style

۳ Attribution style

ترجمه سید محمدی، ۱۳۸۲). از نظر سلیگمن خوش‌بینی نوعی فرایند شناختی است که می‌تواند آموخته شود. همانند مفهوم خودکارآمدی، خوش‌بینی نیز باعث تسهیل تاب‌آوری می‌شود و هیجان‌ات و شناخت فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد (کاوه، ۱۳۸۸).

۵. رویکرد فرانکل به تاب‌آوری

فرانکل در کتاب ماندگار و معروف خود «انسان در جستجوی معنا» تجربه‌ای را که منجر به کشف لوگوتراپی شد توضیح می‌دهد، وی مدت زیادی که در اردوگاه کار اجباری اسیر بود به یافته‌های سحرآمیزی دست‌یافت: وقتی انسان با وضعی اجتناب‌ناپذیر مواجه می‌شود و یا با سرنوشتی تغییرناپذیر روبروست، این فرصت را یافته است که به عالی‌ترین ارزش‌ها و به ژرف‌ترین معنای زندگی یعنی رنج کشیدن، دست یابد. درد و رنج بهترین جلوه‌گاه ارزش وجود انسان است و آنچه اهمیت بسیار دارد، شیوه و نگرش فرد نسبت به رنج است و شیوه‌ای که این رنج را به دوش می‌کشد (فرانکل، ۱۹۰۵؛ ترجمه صالحیان و میلانی، ۱۳۸۶). فرانکل می‌گوید: یکی از اصول اساسی لوگوتراپی^۱ این است که توجه انسان‌ها را به این مسئله جلب می‌کند که انگیزه اصلی و هدف زندگی، گریز از درد و لذت بردن نیست، بلکه معنی‌جویی زندگی است که به زندگی مفهوم واقعی می‌بخشد. به همین دلیل انسان‌ها درد و رنجی را که معنی و هدفی دارد با میل تحمل می‌کنند. این گفته‌های فرانکل فهم سخن ریچاردسون را آسان‌تر می‌کند: «در هر فردی نیرویی وجود دارد که او را به جستجوی خود شکوفایی، نوع‌دوستی، دانایی و هماهنگی با منبع معنوی قدرت، تحریک می‌کند، این نیرو تاب‌آوری است». لوگوتراپی می‌گوید: معنای زندگی پیوسته در حال تغییر است، ولی هرگز محو نمی‌شود. بنا بر روش لوگوتراپی این معنا را به سه روش می‌توان کشف کرد:

۱- با انجام کاری ارزشمند

۲- با تجربه ارزش والا

۳- با تحمل درد و رنج

۱ Man, search for meaning

۲ Logotherapy

فرانکل (۱۹۰۵) می‌گوید: گذرایی و انتقال زندگی^۱ از معنای آن نمی‌کاهد، بلکه در ما احساس وظیفه و مسئولیت را بیدار می‌کند، زیرا هر چیزی منوط به درک ما از گذرایی امکانات و چگونگی انتخاب ماست. انسان پیوسته در میان موج عظیمی از توانایی‌ها و امکانات نهفته خود در حال گزینش است که کدامین آن می‌بایست شکوفا و بارور گردد و کدامین محکوم به نابودی و فراموشی است. کدام می‌بایست تحقق و واقعیت یابد، واقعیتی ابدی و جاودانه چون «رد پای در شن زار زمانه». انسان باید در هر لحظه تصمیم بگیرد، تصمیمی برای بهتر شدن یا سقوط، تصمیم برای این که اثر ماندگار او در این زندگی گذرا چه خواهد بود (فرانکل، ۱۹۰۵؛ ترجمه صالحیان و میلانی، ۱۳۸۶). در این ارتباط یک زن مطلقه نیز برای مثال، باتریت کودک خود می‌تواند برای خود معنایی والا بیافریند و نیز می‌تواند با درد و رنج ناشی از ازدواج شکست خورده و طلاق مبارزه کند و سرانجام از این مبارزه سربلند بیرون آید. به همین دلیل است که فرانکل می‌گوید: من به جای امکانات، واقعیات را در اختیار دارم. واقعیاتی که محتوای آن نه تنها کارهای انجام داده، بلکه عشق و محبت‌های ورزیده شده و دردها و رنج‌هایی است که شجاعانه از عهده آن‌ها برآمده‌ام، رنج‌هایی که تحمل کرده‌ام، غرورآمیزتر از هر چیزی است و این گذشته نمی‌تواند الهام‌بخش غبطه‌ها و رشک‌ها باشد (فرانکل، ۱۹۰۵؛ ترجمه صالحیان و میلانی، ۱۳۸۶).

تحقیقات نشان می‌دهد که یک چنین نگرشی به زندگی موجب رشد تاب‌آوری می‌شود. بسیاری از افراد معنویت و اعتقادات مذهبی را به‌عنوان معنا و مفهوم زندگی خود در نظر می‌گیرند. در کل فرانکل بر این است که انسان می‌تواند در رویارویی با رنج‌های عظیم و دشواری‌ها، معنا و منظوری در زندگی بیابد. معنا درمانی راه متفاوتی را برای نگرستن به مشکلات و رنج‌های اجتناب‌ناپذیری که در زندگی اتفاق می‌افتد ارائه می‌کند. بر اساس نظر فرانکل معنا دادن به زندگی عنصر اساسی برای باقی ماندن در شرایط ناگوار است. افرادی که در شرایط دشوار برای خودشان اهدافی با آغاز و پایان مشخص و دلیلی برای امیدوار بودن

^۱ Life,s tranitoriness

دارند، مسیری برای تاب‌آوری خود می‌گشایند. Vainsendael & Lecomte (۲۰۰۰؛ به نقل از کاوه، ۱۳۸۸) بر این باورند که جستجوی معنا و هدف در شکل‌گیری تاب‌آوری نقش اساسی دارد.

بخش پنجم: راهبردهای تقویت و پرورش تاب‌آوری

چیزهای خیلی ساده‌ای وجود دارد که هر متخصصی می‌تواند برای تقویت تاب‌آوری به کار ببرد. یکی این است که به بچه‌ها و بالغین کمک کنیم که نقاط قوت شخصی خود را بشناسند. مراحل تقویت تاب‌آوری یک فرایند دومارحله‌ای است که عبارت‌اند از:

۱- شناخت مشکل: بررسی حقیقت تجارب خانوادگی با جزئیات آن، هم مسائل منفی و هم مثبت که این معمولاً طی زمان رخ می‌دهد.

۲- دوباره شکل دادن تجارب: فرایندی که از طریق آن شخص به تجارب، از میان یک‌ذره بین مثبت نگر نگاه می‌کند. از طریق دیدن یک موقعیت به صورت مثبت این فرزند می‌تواند شروع به شناخت مهارت‌های مقابله‌ای و نقاط قوتش کند که برای ایجاد منافعش مورد استفاده قرار گیرند.

روش دیگری که متخصص از طریق آن می‌تواند کمک کند، تشویق به ایجاد فاکتورهای محافظ است. فاکتورهای محافظ ضربه‌گیرهایی هستند که به افراد جوان برای اجتناب از خطرهایی مثل سوء مصرف مواد و بزهکاری کمک می‌کند و تاب‌آوری را افزایش می‌دهند. مواردی از فاکتورهای محافظ عبارت‌اند از:

اعتماد به نفس و عزت نفس بالا، مهارت‌های اجتماعی، مهارت‌های مدارای کارآمد، ارتباط سازنده با خانواده، روابط اجتماعی حمایت‌کننده، تجارب مثبت در مدرسه، علائق و تفریحات، ارتباط سازنده با حداقل یک فرد بزرگسال و محیط خانواده پایدار؛ بنابراین به عنوان یک کار تخصصی برای تقویت تاب‌آوری، می‌توان هم با فرزندان و هم با والدین آن‌ها برای شناخت و استفاده از بعضی فاکتورهای محافظ در دسترس آن‌ها، کار کرد (کیانی دهکردی، ۱۳۸۳).

برنامه‌های جوانان فرصت‌های ایده آل دیگری را برای تقویت تاب‌آوری پدید می‌آورند. افراد جوان می‌توانند مهارت‌های کار تیمی و رهبری گروه همسال را تمرین نمایند. شرکت در

تفریحات، ورزش‌ها، کلوپ‌ها و گروه‌های مذهبی و ارگان‌های اجتماعی در ساخت اعتماد به نفس و کفایت اجتماعی که هر دو در بسط تاب‌آوری مهم هستند، مفید است (خدا جوادی، ۱۳۸۷).

Henderson (۱۹۹۷) چرخه تقویت تاب‌آوری را به شکل زیر معرفی می‌کند که متشکل از ۶ عامل زیر است:

- ۱- فراهم‌سازی حمایت مهربانانه
- ۲- طراحی و ارتباط سازی برای افزایش امیدواری
- ۳- فرصت سازی برای مشارکت معنادار
- ۴- پیشاهنگی در پیوندهای اجتماعی
- ۵- مرزبندی‌های شفاف و سازگار
- ۶- آموزش مهارت‌های زندگی

بخش ششم: راهبردهای ایجاد و تقویت تاب‌آوری در مدارس

مدارس محیط مساعدی برای ساختن تاب‌آوری در افراد هستند، بچه‌ها بیشتر وقتشان را در مدرسه می‌گذرانند و در ارتباط با افراد بزرگ‌سالی هستند که می‌توانند نقش مهمی در تاب‌آوری بازی کنند. معلمین موقعیت منحصر به فردی از نظر داشتن توان تشویق به یادگیری، تحسین بچه‌ها برای پیشرفت‌هایشان و خوب برقرار کردن ارتباط با آن‌ها، دارند. برای تعدادی از این بچه‌ها از این بچه‌ها، کلاس درس تنها شکل باثبات در زندگی‌شان است. معلمین می‌توانند این ثبات را با برقرار کردن قانون‌های روشن، انتظارات و پیامدها، تقویت کنند. مدارس می‌توانند فرصت‌هایی را برای توسعه فاکتورهای محافظتی و تاب‌آوری از طریق ورزش، کلوب‌ها و دیگر فعالیت‌ها پدید آورند (کیانی دهکردی، ۱۳۸۳).

Henderson & Milstein (۱۹۹۶؛ به نقل از Wang et al، ۱۹۹۷) در کتاب خود با عنوان «تاب‌آوری در مدارس: آن را محقق سازیم» توضیح می‌دهند که ادبیات مربوط به ریسک و تاب‌آوری تأکید می‌کنند که مدارس محیط‌های تعیین‌کننده‌ای در جهت ایجاد ظرفیت برای رهایی از شرایط ناگوار و دشواری‌ها، سازگاری با فشارها و مشکلات جدید و ایجاد

صلاحیت‌های اجتماعی، تحصیلی و شغلی برای دانش‌آموزان می‌باشند. مدارس مؤثر دربرگیرنده محیط‌هایی هستند که دارای برخورد‌های مناسب و حمایتی می‌باشند. این روال یک‌راهی است که مدارس می‌توانند از طریق آن محیط ایجاد تاب‌آوری را به وجود آورند. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که علی‌رغم پاره‌ای از مشکلات که ممکن است وجود داشته باشد، مربیان باید خود را به سمت ارتقاء تاب‌آوری آموزشی و روان‌شناختی در دانش‌آموزان سوق دهند.

Henderson (۱۹۹۷) اظهار می‌دارد که ایجاد تاب‌آوری باید با مربیانی که نگرش تاب‌آورانه دارند، آغاز شود. وی همچنین توصیه می‌کند که به‌طور جدی از همکاری والدین در مدارس استفاده شود، نقش‌های مهمی در مدرسه به آن‌ها داده شود و از ارسال اخبار مثبت دربارهٔ کودکانشان به آن‌ها به‌عنوان روشی جهت افزایش پیوندها و ارتباطات استفاده کنند.

Henderson (۱۹۹۷) راهبردهای تدریسی را پیشنهاد می‌کند که سبک‌های یادگیری فردی را به‌عنوان روشی جهت افزایش پیوند تحصیلی و یادگیری در نظر می‌گیرد. همچنین، او پیشنهاد می‌کند که معلمان تکنیک‌های یادگیری مشارکتی را بکار گیرند که مهارت‌ها را باهم متحد می‌کنند. راهبرد دیگر برای آموزش تاب‌آوری عبارت است از این که دانش‌آموزان مهارت‌های زندگی را که در کتاب‌ها و نمایش‌نامه‌ها یافت می‌شوند، شناسایی و تمرین کنند. معلمان می‌توانند با ایجاد یک برنامه محرک که به خاطر امتیازات بالا و رفتارهای مناسب به دانش‌آموزان پاداش خواهد داد، یک محیط حمایتی و دلسوزانه به وجود آورند. وی راهبردهای ایجاد تاب‌آوری در کلاس‌ها را این چنین ادامه می‌دهد که کلاس‌هایی که انتظارات بالایی را در نظر می‌گیرند، ویژگی‌هایی همچون برنامه‌های معنادار و میزان بالای مشارکت، انعطاف‌پذیری، گروه‌بندی ناهمگن و یک برنامه بر پایه علاقه دانش‌آموزان دارند.

نتیجه‌گیری

در نتیجه‌گیری این مقاله و در تبیین این نتیجه می‌توان گفت هر اندازه میزان نظارت و کنترل والدین سهل‌گیر کم می‌شود به همان اندازه انگیزش تحصیلی فرزندانشان پائین می‌آید و با توجه به یافته این مقاله رابطه این دو متغیر منفی و معکوس می‌باشد. والدین سهل‌گیر فرزندان

خود را کنترل نمی‌کنند و هیچ نظارتی روی فرزندان خود ندارند و از آن‌ها توقعی ندارند، فرزندان این خانواده‌ها کمتر در یادگیری شرکت داشته و وضعیت تحصیلی خوبی ندارند آن‌ها رشد نیافته تر بوده و خودکنترلی و خوداتکایی کمتری نیز دارند و عملکرد ضعیفی در مدرسه دارند زیرا نسبت به تکالیف پافشاری کمتری از خود نشان می‌دهند. از سویی کنترل کم والدین سبب می‌شود فرزندان احساس نمایند که می‌توانند به هر طریقی عمل کنند و چارچوب‌هایی نیز برای آن‌ها اعمال نمی‌شود، در نتیجه این عامل باعث می‌شود که نسبت به تکالیف درسی خود بی تفاوت بوده و کوشا نباشند. مجموعه این عوامل بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان اثر منفی می‌گذارد. همچنین در رابطه با این موضوع می‌توان بیان کرد معلمان همان گونه که اعتقادات و ارزش‌های خود را به شاگردان القاء می‌کنند، به همان شیوه نیز باورهای خود را درباره اهمیت پیشرفت، انگیزه بخشیدن و ایجاد اشتیاق برای یادگیری را القاء می‌کنند. معلمان، محیط‌های مؤثر آموزشی را به وجود می‌آورند و آموزش را تحقق می‌بخشند. آن‌ها نقش بسیار مهمی در ایجاد انگیزش در یادگیرندگان دارند. شخصیت معلمان می‌تواند انگیزش تحصیلی را در دانش آموزان تقویت نماید بسیاری از دانش آموزانی که پیشرفت تحصیلی پایینی دارند و بی انگیزه هستند با معلمان و سایر کارکنان مدرسه مشکل دارند همچنین لازم است که فراگیران یک جو مثبتی کلاسی را احساس کنند. جو اجتماعی کلاس درس به این امر اشاره دارد که فراگیر تا چه حدی احساس مقبولیت اجتماعی می‌کند و تا چه حد می‌تواند با بقیه هماهنگ شود و مورد حمایت آن‌ها قرار گیرد که همه این موارد در بالابردن انگیزش دانش آموزان اثر دارد. دانش آموزانی که معلمشان را به‌عنوان فردی حامی استقلال و خودمختاری و گرم و صمیمی، تصور می‌کنند، به نظر می‌رسد بیشتر درون انگیزه می‌باشند و احساس شایستگی بیشتری می‌کنند و دارای عزت نفس بالایی در مقایسه با دانش آموزانی که معلمشان را منفی ارزیابی می‌کنند، هستند. در نهایت با توجه به این که یکی از عوامل تأثیرگذار بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان تاب آوری می‌باشد پیشنهاد می‌گردد آموزش‌های لازم در جهت افزایش تاب آوری طی کلاس‌های آموزشی به دانش آموزان داده شود. همچنین با توجه به این که سبک‌های والدگری مخصوصاً سبک والدگری مقتدرانه نقش مهمی در

انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دارد پیشنهاد می‌گردد مدارس و حتی مراکز پیش‌دبستانی آموزش‌هایی تحت عنوان آموزش خانواده با محوریت سبک‌های والدگری را برای والدین داشته باشند.



منابع و مأخذ

- [۱]. ابوالقاسمی عباس و پولادی ری شهری اله کرم، ۱۳۸۲. بررسی عوامل فشارزای کارمندان. گزارش پژوهشی سازمان ارشاد اسلامی خوزستان.
- [۲]. اسپالدینگ آل، (۱۳۷۷). انگیزش در کلاس درس. ترجمه یعقوبی حسن و خوش خلق ایرج، تبریز، انتشارات دانشگاه تربیت معلم.
- [۳]. اسلاوین رابرت ای ای، ۲۰۰۶. روانشناسی تربیتی: نظریه و کاربرد. ترجمه یحیی سیدمحمدی، ۱۳۸۹، تهران، روان، چاپ سوم.
- [۴]. اسلمی الهه، ۱۳۸۵. بررسی رابطه سازگاری زناشویی و سبک فرزندپروری والدین با سلامت عمومی فرزندان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- [۵]. اطهری راد علاءالدین، ۱۳۷۱. اصول و فنون ایجاد انگیزش در فراگیران. مجله رشد تکنولوژی، دوره هشتم، شماره ۵، صص ۸-۱۰.
- [۶]. آراین سیروس ۱۳۸۳. شیوه‌های فرزندپروری و تأثیرات آنها بر شخصیت کودکان. نشریه روانشناسی، سال دوم، شماره ۶.
- [۷]. باقری مسعود، ۱۳۷۱. تأثیر انگیزش در پیشرفت تحصیلی. تربیت، دوره هشتم، شماره ۴، صص ۲۶-۲۲.
- [۸]. بحرانی محمود، ۱۳۸۴. مطالعه انگیزش تحصیلی دانش آموزان متوسطه استان فارس و عوامل همبسته با آن. مجله لؤم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، دوره ۲۲، شماره ۴، زمستان ۸۴، صص ۱۱۵-۱۰۴.
- [۹]. بخشایش علیرضا، ۱۳۷۹. روانشناسی عمومی. یزد، انتشارات یزد، چاپ اول.
- [۱۰]. برجعلی احمد، ۱۳۷۸. تأثیر سازگاری و الگوهای فرزندپروری والدین بر تحول روانی- اجتماعی دانش آموزان دبیرستانی شهر تهران. پایان نامه دکتری دانشگاه علامه طباطبائی.
- [۱۰]. بشارت محمدعلی، صالحی مریم، شاه محمدی خدیجه، نادعلی حسین، زبردست عذرا،

۱۳۸۶. رابطه تاب آوری و سخت کوشی با موفقیت ورزشی و سلامت روانی در ورزشکاران. فصلنامه روانشناسی معاصر، سال دوم، شماره ۲، صص ۳۸-۴۹.
- [۱۱]. بقائیان مینا، ۱۳۹۰. بررسی رابطه سبک‌های فرزندپروری ادراک شده با عزت نفس و اهمالکاری. نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- [۱۲]. بلوم بی اس، ۱۹۸۲. ویژگی‌های آدمی و یادگیری آموزشگاهی. ترجمه علی اکبر سیف، ۱۳۷۴، تهران، مرکز نشر دانشگاهی.
- [۱۳]. بیابانگرد اسماعیل، ۱۳۸۴. روانشناسی تربیتی. تهران، نشر ویرایش.
- [۱۴]. بیابانگرد اسماعیل، ۱۳۸۶. روش‌های پیشگیری از افت تحصیلی. تهران انتشارات انجمن اولیاء و مربیان.
- [۱۵]. بیان حمید، ۱۳۸۲. مدیریت شیوه‌های نو در آموزش و پرورش، چاپ سوم، مرکز آموزش مدیریت دولتی، تهران.
- [۱۶]. پاشا شریفی حسن، ۱۳۷۶. نظریه و کاربرد آزمون‌های هوش و شخصیت. تهران، انتشارات سخن.
- [۱۷]. پنتریج پا آر و شانک دیل اچ، ۲۰۰۲. انگیزش در تعلیم و تربیت نظریه‌ها، تحقیقات و راهکارها. ترجمه مهرناز شهرآرایی (۱۳۸۶)، تهران، انتشارات علم.
- [۱۸]. پورنواب فرحناز، ۱۳۹۰. اثربخشی آموزش‌مبنتی بر عوامل تاب آورانه بر میزان تاب آوری و رضایت از زندگی گروهی از زنان دارای مشکلات زناشویی در شهر شیراز. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- [۱۹]. پیرکمالی محمدعلی، مؤمنی مهموئی حسین، پاکدامن مجید، ۱۳۹۲. بررسی رابطه بین سطح خودکارآمدی معلمان علوم تجربی با انگیزش، نگرش و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی. فصلنامه روانشناسی تربیتی، دوره ۲. شماره ۱۰، صص ۱۳۴-۱۲۲.
- [۲۰]. تنهای رشوانلو فرهاد و حجازی الهه، (۱۳۸۸). ارتباط ادراک از سبک فرزند پروری والدین با انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دبیرستانی. دو ماهنامه علمی

- پژوهشی دانشگاه شاهد، سال شانزدهم، شماره ۳۹، صص ۴-۱.
- [۲۱]. ثنایی باقر، (۱۳۷۵). عوامل مؤثر در شکست تحصیلی دانش آموزان در دوره‌های تحصیلی مختلف، موسسه تحقیقات تربیتی دانشگاه تربیت معلم.
- [۲۲]. جعفری عیسی، ۱۳۸۹. بررسی اثربخشی مهارت‌های مقابله ای و سبک زندگی مبتنی بر مدل مارلات در افزایش تاب آوری و پیشگیری از عود در افراد وابسته به مواد. پایان نامه دکتری دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.
- [۲۳]. حسن زاده پشنگ سمیرا، ۱۳۹۰. اثربخشی آموزش گروهی شیوه‌های مقابله با استرس بر تاب آوری، اضطراب، افسردگی و استرس بیماران مبتلا به ضایعه نخاعی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی دانشگاه پیام نور واحد تهران مرکز.
- [۲۴]. خانلاری مهدی، ۱۳۹۰. نقش مهارت‌های اجتماعی، الگوهای فرزند پروری مادر و انگیزش تحصیلی در عملکرد تحصیلی دانش آموزان پسر دوره متوسطه شهریار. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- [۲۵]. خداپناهی محمدکریم، ۱۳۸۴. انگیزش و هیجان. تهران، انتشارات سمت.
- [۲۶]. خداجوادی رحیم، ۱۳۸۷. رابطه هوش هیجانی و تاب آوری در دانشجویان دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی. اعتیادپژوهی، شماره ۸، صص ۸۱-۶۹.
- [۲۷]. خزائی پارسا، ۱۳۸۹. تاب آوری و نقش آن در ارتقای سلامت کودکان. مجله روانشناسی ایران پاک، شماره ۲۷، صص ۴-۳.
- [۲۸]. Hidi, S. & Harackiewicz, J. M. (۲۰۰۰). Motivating the academically unmotivated. *Review of Education Research*. ۷۰, ۲, ۱۵۱-۱۷۹.
- [۲۹]. Issacson, B. (۲۰۰۲). Characteristics and enhancement of resiliency in young people, A Research paper for master of Science Degree with major in guidance and counseling, university of Wisconsin-stout
- [۳۰]. Keller, H. (۲۰۰۳). A measurable model of resilience. Unpublished Doctoral dissertation senton Hall University.
- [۳۱]. Klein, D. M., & White, J. M. (۱۹۹۶). Family theories: An

introduction. UK: AGE

[۳۲]. Lisa Legault, Isabelle Green-Demers and Luc Pelletier (۲۰۰۶). Why Do High School Students Lack Motivation in the Classroom? Toward an Understanding of Academic Motivation and the Role of Social Support. *Journal of Educational Psychology*. Volume ۹۸, Issue ۳, August ۲۰۰۶, Pages ۵۶۷-۵۸۲.

[۳۳]. Long, J. F., Monoi, S., Harper, B., Knoblauch, D., Murphy, P. K. (۲۰۰۷). Academic motivation and achievement among Urban adolescent Urban education, Vol, ۴۲, No. ۳, ۱۶۹-۲۲۲.

[۳۴]. Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (۲۰۰۷). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, ۶۰, ۵۴۱-۵۷۲.

